



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO HEROIC IMAGINATION PROJECT EM PORTUGAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante -

Inês Sofia Pereira Granja

Porto, julho 2019



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

BULLYING EM CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO HEROIC IMAGINATION PROJECT EM PORTUGAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Justiça e do Comportamento Desviante -

Inês Sofia Pereira Granja

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Mariana Barbosa
Professora Doutora Lurdes Veríssimo

Porto, julho 2019

Agradecimentos

*À Professora Doutora Mariana Barbosa,
por me permitir vestir a capa do Heroic Imagination Project e pela paciência e apoio
demonstrados ao longo deste ano.*

*À Professora Doutora Lurdes Veríssimo,
pela sua disponibilidade, constante reforço positivo e palavras de incentivo quando as forças
começavam a faltar.*

*Ao Professor Doutor Gil Nata,
por me ter introduzido ao trabalho desenvolvido por Philip Zimbardo e por – tantas vezes –
ter feito ecoar o seu nome nas aulas de Psicologia Social.*

*Ao Professor Doutor Philip Zimbardo,
por acreditar que as pessoas são capazes de feitos extraordinários e que todos temos um
herói dentro de nós.*

*Ao Professor Doutor Vítor Coelho,
pela sua disponibilidade e resposta célere, sem as quais este estudo não teria sido possível.*

*Ao Francisco, à Bolhão, ao Pedro, à Cati, à Martinha, à Maria, à Custódio, à Bastos, à
Luciana e a muitos outros que pertencem à rede de suporte que tenho a sorte de ter,
por todo o vosso apoio, paciência, disponibilidade e, acima de tudo, amizade.*

*Às minhas colegas: Luísa, Margarida e Ana,
por tornarem a transição para uma nova universidade mais fácil, pela partilha e pelo
desespero conjunto e apoio nesta fase desafiante do nosso percurso académico.*

“All was well.”

— J.K. Rowling

Resumo

O *bullying* em contexto escolar é um problema presente em todo o mundo que acarreta consequências negativas a nível psicológico, social, académico e fisiológico para todos os que estão envolvidos (Gini & Pozzoli, 2009; Rigby 2003; Slade & Wissow, 2007).

Com o intuito de, no futuro, o *Heroic Imagination Project* em Portugal ser implementado com alunos do 7º ano de escolaridade, o presente estudo teve como objetivo caracterizar uma amostra de adolescentes no que diz respeito aos seus comportamentos de *bullying*, vitimação experienciada e comportamentos prossociais, e a sua relação com a realização académica e do género.

Para o efeito foram utilizados dois instrumentos: o *Questionário sobre Comportamentos de Bullying* (Olweus, 1996) adaptado para a população portuguesa por Coelho & Sousa (2018) e a *Medida de Tendências Prossociais* (Carlo & Randall, 2002), adaptada para a população portuguesa por Silva (2016).

Nos resultados obtidos, destacam-se os níveis de *bullying* reportados inferiores aos níveis de vitimação, a associação positiva entre os comportamentos de *bullying* e a vitimação experienciada e a associação negativa entre a perpetração do *bullying* e a realização académica. Foram também encontradas diferenças ao nível dos comportamentos de *bullying* e comportamentos prossociais, em função da realização académica e género. Este estudo contribui, assim, para a futura realização de intervenções adequadas às características desta faixa etária, possibilitando também uma melhor compreensão da relação entre as variáveis em estudo, à luz do contexto português.

Palavras-Chave: *bullying*; vitimação; comportamentos prossociais; realização académica, adolescência

Abstract

Bullying in school context is a problem all over the world which has negative psychological, social, academic and physiological consequences for all those involved. (Gini & Pozzoli, 2009; Rigby 2003; Slade & Wissow, 2007).

In order to contribute to the implementation of the Heroic Imagination Project in Portugal with 7th grade students, the main goal of this study was to characterize a sample of teenagers concerning their bullying behaviors, experienced victimization and prosocial behaviors, and the relationship with academic achievement and gender.

Two instruments were used for this purpose: The Bullying and Cyberbullying Behaviors Questionnaire (Olweus, 1996), adapted for the Portuguese population by Coelho & Sousa (2018), and the Prosocial Tendencies Measure (Carlo & Randall, 2002), adapted for the Portuguese population by Silva (2016).

The results reveal reported bullying levels lower than the victimization levels, the positive association between bullying behaviors and experienced victimization and the negative association between perpetration of bullying and academic achievement. Differences were also found in bullying behaviors and prosocial behaviors depending on academic achievement and gender. This study thus contributes to the future implementation of interventions suitable for this age group, also allowing for a better understanding of the relationship between the variables under study in the light of the Portuguese context.

Keywords: bullying; victimization; prosocial behaviors; academic achievement; adolescence

Índice

Introdução.....	1
Enquadramento teórico	1
<i>Heroic Imagination Project</i>	1
Efeito <i>bystander</i>	2
<i>Bullying</i>	3
Atitudes e comportamentos prossociais	6
Programas de intervenção	7
Método	8
Amostra	8
Instrumentos	9
<i>Questionário sobre Comportamentos de Bullying</i>	9
<i>Medidas de Tendências Prossociais</i>	10
Procedimentos de recolha de dados	10
Procedimentos de tratamento de dados	11
Resultados	11
Discussão.....	18
Conclusões	22
Referências Bibliográficas	24

Introdução

O *bullying* em contexto escolar é um problema que acarreta consequências negativas para todos os que nele estão envolvidos, sendo que este não envolve apenas o agressor e a vítima, mas também as testemunhas (Carney & Merrell, 2001). Os indivíduos que estão envolvidos em situações de *bullying* possuem um risco mais elevado de apresentar baixo bem-estar psicológico, fraco ajustamento social, stress psicológico e mal-estar físico (Kowalski et al., 2014), pelo que se torna imperativo intervir nestas situações, implementando intervenções eficazes.

Uma intervenção com um foco no desenvolvimento das competências socioemocionais produz efeitos positivos nos estudantes (Fernandes, Henriques, Mendes & Ribeiro, 2016), reduzindo o envolvimento em comportamentos violentos e aumentando os comportamentos prossociais (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Um programa de intervenção que compreende estes princípios é o *Heroic Imagination Project*. Este tem como missão consciencializar e encorajar os indivíduos a praticarem ações heroicas, com base na empatia e nos comportamentos prossociais, pois perceciona o heroísmo como um conjunto de hábitos prossociais que podem ser aprendidos e estimulados (Blau, Franco & Zimbardo, 2009), promovendo-os ao longo das suas intervenções.

O objetivo geral do presente estudo consiste em caracterizar uma amostra de adolescentes portugueses ao nível dos seus comportamentos de *bullying*, vitimação experienciada e comportamentos prossociais. Dado que o *bullying* tende a ocorrer com maior frequência entre o 5º e o 9º ano de escolaridade (Carney & Merrell, 2001; Eslea & Rees, 2001) e, até à data, o *Heroic Imagination Project* em Portugal ainda não foi implementado em alunos do 7º ano de escolaridade, este estudo revela-se de extrema pertinência. Ao realizar uma caracterização de uma amostra de alunos do 7º ano de escolaridade, será possível, de futuro, realizar intervenções adequadas às características da amostra, permitindo também uma melhor compreensão da relação entre as variáveis em estudo nesta faixa etária e qual a realidade atual do contexto nacional.

Enquadramento teórico

Heroic Imagination Project

O *Heroic Imagination Project* (HIP) é uma organização sem fins lucrativos, fundada e presidida por Philip Zimbardo, professor emérito da Faculdade de Psicologia da Universidade de Stanford. Esta organização, fundada em 2008, com o objetivo de compreender quais os processos psicológicos que conduzem ao comportamento altruísta e heroico, visa combater a

indiferença social, fomentando atitudes e comportamentos prossociais, através da educação para o heroísmo quotidiano (Blau et al., 2009; Heroic Imagination Project, 2017).

O conceito de heroísmo defendido pelo HIP sugere que todos os indivíduos são potenciais heróis à espera do momento certo para praticar uma ação heroica, pois esta é uma característica universal do ser humano, alcançável por qualquer pessoa em qualquer momento da sua vida, refutando a crença de que os heróis são pessoas especiais (Blau et al., 2009; Franco & Zimbardo, 2007; Franco, Blau & Zimbardo, 2011; Zimbardo, 2011; Zimbardo, 2016). Esta perspetiva vê o heroísmo como um conjunto de hábitos prossociais que podem ser aprendidos, estimulados e modelados, contribuindo assim para uma sociedade mais justa, pacífica e sociocêntrica (Batson, Ahmad, & Stocks, 2004).

As sessões desenvolvidas pelo HIP têm como objetivo encorajar comportamentos heroicos, cultivando mudanças de atitudes e comportamentos, tendo por base conceitos teóricos adaptados às necessidades da população alvo. Uma temática das intervenções existentes remete-se ao efeito *bystander*, que diz respeito a forças psicológicas e sociais que nos influenciam a agir como espectadores, ignorando o perigo em que outras pessoas se encontram. Nesta são desenvolvidas competências de resiliência social de modo a que os indivíduos sejam capazes de agir eficazmente e superar as forças do efeito *bystander* (HIP, 2016).

De modo a que seja possível implementar o HIP Portugal com uma amostra de alunos do 7º ano, com o principal foco na prevenção e redução do *bullying*, torna-se essencial caracterizar os adolescentes desta faixa etária para que a intervenção seja adequada às suas características.

Efeito *bystander*

Segundo Latané e Darley (1970, cit. in Fischer, Greitemeyer, Pollozek & Frey, 2006), o efeito *bystander* diz respeito a um fenómeno no qual a probabilidade de alguém oferecer ajuda durante uma situação crítica decresce aquando da presença de terceiros, pois a presença de um grupo inibe ativamente a tendência para agir. Os *bystander* são todos os sujeitos que observam situações de violência, mas que não são diretamente afetados por estas. Apesar de testemunharem as necessidades dos outros e os episódios de violência, são incapazes de agir em sua defesa (Staub, 2003).

Existem três processos psicológicos que podem originar na apatia do *bystander*. O primeiro processo é a difusão de responsabilidade, que diz respeito à tendência que um sujeito tem de dividir, subjetivamente, a responsabilidade pessoal pelo número de indivíduos *bystander*. O segundo processo consiste no receio de ser julgado por terceiros ao agir

publicamente, pois a possibilidade de poderem agir de forma inadequada quando se sentem observados leva a que os indivíduos se sintam mais relutantes a intervir em situações críticas. O terceiro processo é a ignorância pluralista que resulta da tendência de nos basearmos nas reações dos outros para definir uma situação ambígua (Hortensius & de Gelder, 2018; Latané & Darley, 1970 cit. in Fischer et al., 2006).

A inibição social diz respeito à tendência de inibir a expressão de emoções ou comportamentos em interações sociais de modo a evitar a desaprovação de terceiros (Denollet, 2005). Decorrente deste conceito, surgiu o modelo da inibição social que afirma que os indivíduos por vezes não ajudam pessoas que aparentam necessitar de auxílio devido à presença de outros *bystander* que também não o estão a fazer. Aplicando este modelo a uma situação de *bullying*, é possível colocar a hipótese de que uma das razões para os alunos intervirem, ou não, é o comportamento dos restantes colegas de turma (Salmivalli, 2009). Tendo em consideração a grande preponderância das relações entre os pares em indivíduos em idade escolar, o papel dos alunos *bystander* torna-se fundamental na influência que pode exercer no comportamento dos agressores (CQ Researcher, 2005). O facto de não agirem em defesa da vítima reforça o comportamento dos agressores, sendo por isso possível afirmar que o comportamento *bystander* é um mecanismo que amplia o campo de manifestação do comportamento agressivo (Espelage, Green & Wasserman, 2007; Pequeno, 2016). No entanto, se estes não manifestarem uma atitude permissiva face aos comportamentos agressivos através de uma postura ativa, tornando-os não aceitáveis, é possível não só diminuir a frequência destes comportamentos, mas também atenuar as consequências negativas do *bullying* (Coloroso, 2005; CQ Researcher, 2005; Siegel, 2009).

Bullying

O *bullying* pode ser definido como um comportamento agressivo intencional, realizado por pares, individualmente ou em grupo, com o objetivo de causar dano ou desconforto a nível físico, psicológico e social. Este envolve um desequilíbrio de poder, observado ou percebido, e é repetido ao longo do tempo. Algumas das suas tipologias são o *bullying* físico (e.g. pontapear), o *bullying* verbal (e.g. insultar), o *bullying* relacional (e.g. exclusão social) e o *cyberbullying* (e.g. envio de mensagens ou imagens ofensivas utilizando as tecnologias da informação e comunicação) (Dooley, Pyzalski & Cross, 2009; Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger & Lumpkin, 2014; Olweus, 1994; Olweus, 2013; Patchin & Hinduja, 2006; Williams & Guerra, 2007).

O *bullying* não envolve apenas o agressor e a vítima, mas também as testemunhas (Carney & Merrell, 2001), sendo que podem assumir diferentes papéis consoante os seus

comportamentos, tais como prestar assistência, reforçar o comportamento do agressor, distanciarem-se/ignorar o acontecimento e defender, tentando deter ativamente os comportamentos do agressor (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011; Werth, Nickerson, Aloe & Swearer, 2014). Os comportamentos de defesa dos *bystander* estão associados a uma maior capacidade de resolução de problemas, empatia e atitudes negativas face ao *bullying*, enquanto que os comportamentos de distanciamento resultam do descomprometimento moral (Barhight, Hubbard & Hyde, 2013; Obermann, 2011; Pozzoli & Gini, 2010).

Muitos estudos têm encontrado uma associação entre elevados níveis de descomprometimento moral e os diferentes tipos de agressão utilizados por crianças e adolescentes (Bandura, Barbarnelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Bandura, Caprara, Barbarnelli & Pastorelli, 2001; Kowalski, Giumetti, Schroeder & Lattanner, 2014; Menesini et al., 2003). O descomprometimento moral refere-se à utilização de práticas de legitimação que conduzem a um descomprometimento seletivo da censura moral, através das quais um sujeito pode cometer ações moralmente reprováveis sem experienciar autoavaliação negativa e culpa (Bandura, 1999) pois, habitualmente, os indivíduos não se comportam de forma moralmente reprovável, a menos que tenham justificado para si próprios a moralidade desses comportamentos.

O raciocínio moral é uma das importantes competências desenvolvidas na adolescência, à medida que os jovens vão aumentando o seu número de interações sociais e autonomia (Malti & Latzko, 2010). O desenvolvimento cognitivo é considerado necessário para o raciocínio moral, sendo que competências cognitivas mais complexas que emergem na adolescência, como o pensamento abstrato, são centrais para um maior desenvolvimento moral (Derryberry & Barger, 2008; Piaget, 1932). Um bom desenvolvimento do raciocínio moral está associado a um maior número de comportamentos pró-sociais e altruísmo (Eisenberg et al., 2002; Malti & Latzko, 2010) e o seu fraco desenvolvimento está associado a fracas competências sociais e um maior envolvimento em comportamentos agressivos e delinquentes (Stams et al., 2006; Von Grundherr, Geisler, Stoiber & Schäfer, 2017; Vugt et al., 2011).

No que diz respeito às diferenças de prevalência entre géneros, a literatura não reúne consenso, sendo que alguns estudos não apontam diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino (Ybarra & Mitchell, 2004), outros reportam que os estudantes do sexo feminino são vítimas e perpetradoras de *cyberbullying* com maior frequência (Smith et al., 2008), enquanto que outros estudos afirmam o mesmo relativamente aos estudantes do sexo masculino (Popović-Ćitić, Djurić & Cvetković, 2011). Segundo um estudo realizado com uma amostra da

população portuguesa, com idades compreendidas entre os sete e os 14 anos (Silva, Pereira, Mendonça, Nunes e Oliveira, 2013), os sujeitos do género masculino tendem a ser vítimas com maior frequência, sendo que apresentam diferenças significativas comparativamente aos sujeitos do género feminino no que concerne ao *bullying* físico.

O *bullying* tende a ocorrer com maior frequência entre o 5º e o 9º ano de escolaridade, sendo as idades dos alunos compreendidas entre os nove e os 15 anos de idade (Carney & Merrell, 2001; Eslea & Rees, 2001). No estudo de Coelho, Sousa, Marchante, Brás e Romão (2016) foi encontrada uma diminuição da percentagem de vítimas de *bullying* ao longo do ano de escolaridade frequentado, sendo que os alunos que frequentam o 6º ano apresentaram uma maior percentagem de vitimação, decrescendo esta até ao 8º ano. No entanto, especialmente nas transições escolares, é também possível que exista uma rutura nas redes sociais dos jovens, o que pode potenciar situações de *bullying*.

Os indivíduos que estão envolvidos em situações de *bullying*, seja como vítima, agressor ou ambos, possuem um risco mais elevado de apresentar problemas psicossomáticos, contrariamente aos que não se encontram envolvidos de forma alguma (Gini & Pozzoli, 2009). Rigby (2003) afirma que é possível identificar quatro categorias de consequências negativas para a saúde mental e física decorrentes do envolvimento em situações de *bullying*. Estas são um baixo bem-estar psicológico (que se traduz numa infelicidade geral, baixa autoestima e sentimentos de raiva ou tristeza), fraco ajustamento social (verificado através de sentimentos de aversão para com o ambiente social em que estão inseridos, assim como isolamento e absentismo escolar), stress psicológico (que pode dar origem a elevados níveis de ansiedade, depressão e ideação suicida) e mal-estar físico (sintomas psicossomáticos). A ideação suicida é uma das associações encontradas mais preocupantes, pois evidencia o impacto negativo destas situações de violência (Kowalski et al., 2014).

Os alunos que assumem ambos os papéis de agressor e vítima no *bullying* escolar partilham características com os agressores e as vítimas (Marengo et al., 2018), mas estudos sugerem que estes podem experienciar uma combinação ainda mais severa de problemas comportamentais e emocionais, como dificuldades ao nível das suas relações interpessoais e uma menor realização académica (Ivarsson, Broberg, Arvidsson & Gillberg, 2005; Khamis, 2015). Vários autores afirmam, também, a existência de uma associação da realização académica com o *bullying* (Jan & Husain, 2015; Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010), sendo que os adolescentes envolvidos neste tipo de comportamentos apresentam uma pior performance académica comparativamente aos pares que nunca vivenciaram estas situações

(Crozier & Barth, 2005; Rethon, Head, Klineberg & Stansfeld, 2011; Slade & Wissow, 2007), o que também ilustra o impacto do *bullying* escolar nos jovens e no seu percurso académico.

Relativamente ao panorama nacional, Portugal está entre os países com os menores níveis de *bullying* reportados (Chester et al., 2015). Um estudo realizado com uma amostra de 292 crianças portuguesas concluiu que existe uma associação entre altos níveis de descomprometimento moral e atitudes positivas relativamente ao agressor. O estudo revelou também que o descomprometimento moral apresenta uma maior influência nas atitudes face ao *bullying*, comparativamente à empatia, o que indica que os programas de intervenção devem também ter como objetivo promover a responsabilidade pessoal e o juízo moral, não só apenas o treino da empatia (Almeida, Correia & Marinho, 2010; Obermann, 2011).

Atitudes e comportamentos prossociais

Os comportamentos prossociais são definidos como um conjunto de ações que se destinam a beneficiar o outro (Staub, 1978), podendo incluir a cooperação, a partilha, a ajuda instrumental (doação de dinheiro ou de bens materiais), o voluntariado, assim como respostas ativas e positivas face a diversas situações, sendo que também estão associados a um maior índice de bem-estar social (Carlo, 2014). Estes comportamentos apresentam-se como um construto multidimensional (Carlo, Knight, McGinley, Zamboanga & Jarvis, 2010), que relaciona variáveis situacionais, pessoais e socioemocionais positivas, tais como a importância da interação entre o sujeito e a situação, a tomada de perspetiva sobre o outro e o pensamento crítico, o desenvolvimento do raciocínio moral dos indivíduos, a capacidade empática para com as outras pessoas, o seu nível de autorregulação emocional, o seu relacionamento positivo com o grupo de pares e os modelos e estilos parentais estabelecidos (Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 2006; Walker & Frimer, 2007).

Um exemplo de um comportamento prossocial é o altruísmo, um estado motivacional ou comportamento orientado para o outro, motivado pela procura de resposta às necessidades do outro, com o objetivo de aumentar o seu bem-estar (Feigin, Owens, & Goodyear-Smith, 2014; Shepela et al., 1999). Enquanto estado motivacional, o altruísmo pode gerar atitudes e motivações que poderão influenciar os comportamentos dos indivíduos e o desenvolvimento da cooperação entre os mesmos, contribuindo para a redução da violência na sociedade (Desteno, 2015). A empatia encontra-se associada a uma maior predisposição para ajudar o outro, sendo também um conceito inerente ao heroísmo e a comportamentos altruístas (Jayawickreme & Di Stefano, 2012; Weele, 2011). Esta diz respeito à capacidade de um indivíduo ser afetado e

compartilhar o mesmo estado emocional de outra pessoa, conseguindo identificar e adotar a sua perspectiva (De Waal, 2009; Kohen, Langdon & Riches, 2017).

Programas de intervenção

Os programas de intervenção de aprendizagem social e emocional (SEL) em contexto escolar têm como foco o desenvolvimento de competências centrado no aluno, implementando práticas e políticas que auxiliam os estudantes a adquirir e aplicar conhecimentos, competências e atitudes que melhoram o seu desenvolvimento pessoal, as suas relações sociais e os seus comportamentos éticos. Estes têm como base o conhecimento de que diversos comportamentos problemáticos derivam dos mesmos fatores de risco e que as melhores aprendizagens emergem de relações que transmitam uma sensação de apoio (Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg, 2017; Weissberg & O'Brien, 2004).

Os programas SEL têm ênfase em cinco domínios de competências cognitivas, afetivas e comportamentais que são consideradas importantes para o sucesso escolar, assim como para o desenvolvimento pessoal do indivíduo: a autoconsciência (reconhecimento de emoções, forças, limitações e valores), o autocontrolo (regulação de emoções e comportamentos), a consciência social (capacidade de sentir empatia e compreender indivíduos de diversos contextos e culturas), as relações sociais (capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis) e a capacidade de tomada de decisão responsável (realizar escolhas construtivas perante várias situações) (Taylor et al., 2017).

A promoção eficaz destas competências pode ter um impacto preventivo com resultados a curto e a longo prazo, estando associadas a trajetórias desenvolvimentais positivas. Os principais resultados sinalizados por Durlak et al. (2011) são os efeitos positivos no que diz respeito a competências socioemocionais e atitudes face ao próprio, aos outros e à escola, o aumento dos comportamentos prossociais, o decréscimo de problemas de conduta e internalização de problemas e uma melhor performance académica. É também possível verificar um melhor ajustamento social e académico, uma diminuição nos comportamentos de risco como o abuso de substâncias, o desenvolvimento de relações saudáveis e níveis mais baixos de stress emocional, originando um aumento no bem-estar. Isto verifica-se especialmente em situações onde exista uma maior vulnerabilidade devido à exposição a inúmeros fatores de risco (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017; Durlak et al., 2011; Elias & Haynes, 2008; Fernandes, Henriques, Mendes & Ribeiro, 2016; Jones, Greenberg & Crowley, 2015; Taylor et al., 2017).

Tendo em conta que o HIP tem como objetivo a promoção de competências contempladas nos cinco domínios dos programas SEL como, por exemplo, a consciência social e as relações sociais, e considerando o impacto positivo destas intervenções, principalmente se tiverem como objetivo educar para a cultura da paz e da não-violência (González-Pérez & Pozo, 2007), o HIP apresenta-se como o programa adequado para a intervenção na problemática do *bullying* em contexto escolar. Acrescendo a este facto, os alunos *bystanders* constituem-se como o grupo com maior impacto no ambiente escolar ao nível da manifestação de comportamentos de *bullying*, pelo que estes devem também ser o alvo principal das intervenções realizadas (Padgett & Notar, 2013).

Método

O presente estudo assenta numa lógica hipotético-dedutiva, sendo que foi adotada uma metodologia quantitativa e definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Caracterizar a amostra de adolescentes portugueses ao nível dos seus comportamentos de *bullying* e vitimação;
- 2) Caracterizar a amostra de adolescentes portugueses ao nível dos seus comportamentos prossociais;
- 3) Testar a associação entre os comportamentos de *bullying*, vitimação e os comportamentos prossociais;
- 4) Testar a associação entre os comportamentos de *bullying*, vitimação, comportamentos prossociais e a realização académica;
- 5) Testar diferenças ao nível de comportamentos de *bullying*, vitimação e comportamentos prossociais em função da realização académica;
- 6) Testar a existência de diferenças ao nível de comportamentos de *bullying*, vitimação e comportamentos prossociais em função do género.

Amostra

A amostra deste estudo é composta por 65 adolescentes a frequentar o 7º ano de escolaridade, provenientes de uma escola na cidade do Norte de Portugal. Este grupo é constituído por 29 estudantes do sexo feminino (44,6%) e 36 estudantes do sexo masculino (55,4%), e as suas idades são compreendidas entre os 12 e os 14 anos ($M = 12,48$, $DP = 0,56$).

No que diz respeito à realização académica da amostra, no 2º período do ano letivo de 2018/2019, no que concerne às disciplinas de Português e Matemática, foi utilizada a

classificação formal nacional de 1 (negativa) a 5 (muito bom). Os estudantes obtiveram uma média de classificações de 3,02 a Português, tendo 13 alunos a classificação de 2 (20%), 26 alunos obtido uma classificação de 3 (55,4%) e 14 alunos a classificação de 4 (21,5%). Relativamente à disciplina de Matemática, os alunos obtiveram uma média de 3,14, sendo que um aluno obteve a classificação de um (1,5%), 13 alunos obtiveram a classificação de 2 (20%), 30 alunos a classificação de 3 (46,2%), 16 alunos a classificação de 4 (24,6%) e quatro alunos obtiveram a classificação de 5 (6,2%).

Instrumentos

Questionário sobre Comportamentos de Bullying (Olweus, 1996; adaptado para a população portuguesa por Coelho & Sousa, 2018 – versão reduzida)

O *Questionário sobre Comportamentos de Bullying* é um instrumento de autorrelato, adaptado para a população portuguesa por Coelho e Sousa (2018). Este instrumento é composto por 20 itens, 16 dos quais estão organizados em duas subescalas – a escala de vitimação e a escala de *bullying* – cada uma composta por oito itens, nos quais é avaliada a frequência da perpetração de *bullying* ou de vitimação experienciada (e.g. “*Bateram-me, pontapearam-me, agrediram-me, empurraram-me de forma violenta*”; “*Coloquei de parte, ignorei ou excluí de atividades outro aluno/a*”), sendo que ambas as subescalas apresentam uma consistência interna adequada ($\alpha = 0.79$ para a escala de vitimação e $\alpha = 0.82$ para a escala de *bullying*) (Coelho & Sousa, 2018).

Adicionalmente a estas duas subescalas são apresentados dois itens nos quais é pedido aos alunos se consideram ter realizado *bullying* e se consideram ter sido vítimas de *bullying*. As respostas a estes itens são apresentadas de acordo com uma escala Likert de cinco pontos (1 – Não me aconteceu; 2 – Apenas uma ou duas vezes durante o ano; 3 – Duas a três vezes por mês; 4 – Uma vez por semana; 5 – Várias vezes por semana). A escala de vitimação é também complementada por seis itens de modo a ser possível recolher mais informação sobre as situações de vitimação (e.g. “*Onde é que ocorreram as situações identificadas?*”). Os dois últimos itens do instrumento dizem respeito a comportamentos de defesa em prol das vítimas (e.g. “*Achas que outros alunos tentam impedir atos de bullying?*”) e ao medo sentido por parte dos alunos (e.g. “*Tens medo de ser vítima de atos de bullying na tua escola*”), cujas respostas são apresentadas segundo uma escala Likert de cinco pontos (1 – Nunca; 2 – raramente; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Quase sempre) (Coelho & Sousa, 2018).

Medidas de Tendências Prossociais (Carlo & Randall, 2002; adaptado para a população portuguesa por Silva, 2016)

O instrumento de autorrelato *Medidas de Tendências Prossociais* (Carlo & Randall, 2002) avalia os diferentes tipos de comportamentos prossociais que podem ser adotados, tendo a sua versão original sido adaptada para a população portuguesa (Silva, 2016). A sua adaptação apresenta uma estrutura que corrobora os resultados da versão original no que diz respeito à multidimensionalidade da escala e do construto (Silva, 2016).

Este instrumento é constituído por 23 itens, sendo que os participantes apresentam as suas respostas de acordo com uma escala Likert de cinco pontos, mediante o quanto cada afirmação os descreve (1 – Não descreve nada; 2 – Descreve-me um pouco; 3- Descreve-me até certo ponto; 4 – Descreve-me bem; 5 – Descreve-me muito bem). O instrumento avalia seis diferentes tipos de comportamentos prossociais, que se encontram agrupados em cinco fatores: 1) Fator *Emotional/Dire*: composto por sete itens (e.g. “*Reajo melhor a ajudar os outros quando a situação é muito emotiva*”); 2) Fator *Anonymous*: composto por cinco itens (e.g. “*Penso que ajudar os outros sem que eles saibam é o melhor tipo de situação*”); 3) Fator *Public*: composto por quatro itens (e.g. “*Consigo ajudar os outros melhor quando as pessoas me estão a observar*”); 4) Fator *Compliant*: composto por dois itens (e.g. “*Quando as pessoas me pedem para as ajudar, não hesito*”); 5) Fator *Altruism*: composto por cinco itens (e.g. “*Sinto que se ajudar alguém, no futuro devem ajudar-me a mim*”).

Esta escala apresenta uma consistência interna adequada, com valores que variam entre $\alpha = 0,64$ (para o Fator 5 – *Altruism*) e $\alpha = 0,83$ (para o Fator 1 – *Emotional/Dire*) (Silva, 2016), à semelhança dos valores obtidos nos estudos de validação do instrumento original (Carlo & Randall, 2002).

Procedimentos de recolha de dados

Uma rede de escolas na zona norte de Portugal desenvolveu, em 2016, uma parceria no âmbito do *Heroic Imagination Project*, tendo sido realizado um estudo piloto com turmas do 10º ano de escolaridade. No seguimento do manifesto interesse em dar continuidade a esta parceria, foi proposta a realização do presente estudo de forma a que, no futuro, o HIP Portugal possa também ser implementado nas turmas do 7º ano de escolaridade dessa mesma rede.

Os encarregados de educação e os estudantes foram informados acerca dos objetivos do estudo. Todas questões éticas e deontológicas foram salvaguardadas, nomeadamente a assinatura do consentimento informado por parte dos encarregados de educação, garantindo anonimato e confidencialidade. Posteriormente, a recolha de dados decorreu durante o mês de

maio do ano letivo de 2018/2019. A aplicação dos dois instrumentos foi realizada em contexto de sala de aula e de forma coletiva, num período de 45 minutos, com a presença de duas representantes do HIP e um docente, tendo sido apresentadas instruções de preenchimento de forma clara e equivalente em todas as turmas.

Procedimentos de tratamento de dados

O tratamento e análise dos dados foi realizado com recurso ao programa *software* IMB SPSS vs.24 – *Statistical Package for the Social Sciences*. Com o objetivo de descrever a amostra do estudo, foram utilizadas análises de estatística descritiva, tendo sido realizada uma análise de frequências relativas ao género, idade, turma, notas da disciplina de Português e Matemática, assim como à perpetração de *bullying* e de vitimação experienciada.

Foi também efetuada uma análise de estatística inferencial, recorrendo-se a uma Correlação de Pearson a fim de averiguar a existência de associação entre a perpetração de *bullying*, a vitimação experienciada e os comportamentos prossociais, assim como a correlação entre os comportamentos de *bullying*, vitimação, comportamentos prossociais e a realização académica. Foi também realizado o Teste T para amostras independentes de modo a avaliar a existência de diferenças entre a prática de *bullying*, a vitimação experienciada e os comportamentos prossociais, em função da realização académica e do género.

Resultados

1) Caracterizar a amostra de adolescentes portugueses ao nível dos seus comportamentos de *bullying* e vitimação

As respostas obtidas no Fator *Bullying* variaram entre 1,00 e 1,50, tendo uma média de 1,14 (DP = 0.15).

Considerando a especificidade dos diferentes itens que compõem o fator, que descrevem diferentes tipos de *bullying*, considerou-se relevante realizar uma descrição de cada um dos itens. Relativamente à perpetração de comportamentos de *bullying*, verificaram-se frequências de resposta elevadas em alguns dos itens, nomeadamente no que concerne à danificação de materiais e a gestos ou comentários de natureza sexual, 63 (96,9%) e 62 alunos (95,4%), respetivamente, declararam nunca o ter feito. No que diz respeito, também, ao *cyberbullying*, 61 estudantes (93,8%) reportaram não ter enviado mensagens ameaçadoras ou de mau gosto por e-mail, SMS ou mensagem eletrónica, tendo também se verificado que 64 estudantes (98,5%) afirmar não ter colocado fotografias ou vídeos seus colocados na Internet sem a sua

autorização (Tabela 2). Dado que apenas um número reduzido de alunos sinalizou as respostas “Duas a três vezes por mês”, “Uma vez por semana” e “Várias vezes por semana”, estas foram aglomeradas, apresentando-se como “Frequentemente” na Tabela 1.

Tabela 1

Frequência dos comportamentos de bullying

	Não me aconteceu		Uma a duas vezes por ano		Frequentemente	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Item 15. Chamei nomes, ameacei, gozei ou provoquei outro/a aluno/a	37	56.9%	23	35.4%	5	7.7%
Item 16. Bati, pontapeei ou empurrei de forma violenta outro/a aluno/a	53	81.5%	10	15.4%	1	1.5%
Item 17. Espalhei rumores ou histórias duvidosas sobre outro/a aluno/a	60	92.3%	4	6.2%	—	—
Item 18. Coloquei de parte, ignorei ou excluí de atividades outro/a aluno/a	53	81.5%	10	15.4%	1	1.5%
Item 19. Tirei dinheiro ou outra coisa, estraguei roupas, danifiquei materiais de outro/a aluno/a	63	96.9%	2	3.1%	—	—
Item 20. Apalpei contra a vontade alguém, fiz comentários ou gestos de natureza sexual	62	95.4%	3	4.6%	—	—
Item 21. Enviei mensagens grosseiras, ameaçadoras ou de mau gosto por e-mail, SMS ou mensagem eletrônica a outro/a aluno/a	61	93.8%	4	6.2%	—	—
Item 22. Coloquei vídeos ou fotos de outros/as na Internet sem a sua autorização	64	98.5%	1	1.5%	—	—

As respostas obtidas no Fator Vitimação variaram entre 1,00 e 3,25, tendo uma média de 1,28 (DP = 0.36).

Paralelamente, destacam-se, também, os diferentes itens que compõem o fator vitimação. No que diz respeito à vitimação experienciada foram também obtidas frequências de resposta com valores elevados, particularmente no que respeita ao *cyberbullying*, 61 estudantes (93,8%) reportaram não ter recebido mensagens ameaçadoras ou de mau gosto por e-mail, SMS ou mensagem eletrônica, tendo também se verificado que 62 estudantes (95,4%) não tiveram a experiência de ter fotografias ou vídeos seus colocados na Internet sem a sua autorização (Tabela 4). Uma vez mais, apenas um número reduzido de alunos sinalizou as respostas “Duas a três vezes por mês”, “Uma vez por semana” e “Várias vezes por semana”. Estas foram, novamente, aglomeradas, apresentando-se como “Frequentemente” na Tabela 2.

Tabela 2
Frequência da vitimação experienciada

	Não me aconteceu		Uma a duas vezes por ano		Frequentemente	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Item 1. Chamaram-me nomes, gozaram comigo, ofenderam-me, ameaçaram-me ou provocaram-me	33	50.8%	19	29.2%	13	20%
Item 2. Bateram-me, pontapearam-me, agrediram-me, empurraram-me de forma violenta	56	86.2%	6	9.2%	3	4.6%
Item 3. Espalharam rumores ou mentiras sobre mim	43	66.2%	18	27.7%	4	6.1%
Item 4. Colocaram-me de parte, excluíram-me de atividades, ignoraram-me	41	63.1%	21	32.3%	3	4.5%
Item 5. Tiraram-me dinheiro ou coisas, estragaram-me roupas, danificaram-me materiais	57	87.7%	7	10.8%	1	1.5%
Item 6. Apalpam-me contra a vontade, fizeram-me comentários ou gestos de natureza sexual	58	89.2%	4	6.2%	1	1.5%
Item 7. Enviaram-me mensagens grosseiras, ameaçadoras ou de mau gosto por e-mail, SMS ou mensagem eletrônica a outro/a aluno/a	61	93.8%	4	6.2%	—	—
Item 8. Colocaram vídeos ou fotos de mim na Internet sem a minha autorização	62	95.4%	2	3.1%	—	—

Acerca das experiências de vitimação, verifica-se que a maioria dos alunos agressores frequentam a mesma turma que a vítima (44,6%) e que estes tendem a agir de forma isolada (23,1%) ou em pares (10,8%). Relativamente ao género, segundo 15 alunos (23,1%), o agressor tende a ser um rapaz ou, segundo 14 alunos (21,5%), vários rapazes. No que diz respeito à duração dos comportamentos, 5 alunos (7,7%) afirmam que estes duraram um dia e 5 alunos (7,7%) definem como “pouco tempo”. A maior parte das situações de *bullying* decorreram na escola (52,3%) e, nos casos em que os alunos contaram a alguém sobre as situações ocorridas (41,5%), 14 alunos (21,5%) fizeram-no com amigos.

Após a apresentação de uma definição do conceito de *bullying*, 61 alunos (93,8%) consideram não ter realizado *bullying* e 55 alunos (84,6%) consideram ter sido vítimas de *bullying* (Tabela 3). Quando questionados sobre o que pensam quando observam um aluno a ser vítima de *bullying*, 44 alunos (67,7%) afirmaram que o deviam ajudar e 18 (27,7%) afirmaram ter pena do aluno.

Tabela 3*Frequência da realização de bullying e de vitimação experienciada*

	Não me aconteceu		Uma a duas vezes por ano		Frequentemente	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Durante este ano creio ter sido vítima de bullying	55	84.6	7	10.8%	3	4.6%
Durante este ano creio ter feito bullying sobre os outros	61	93.8%	2	3.1%	1	1.5%

Relativamente a comportamentos defesa em prol das vítimas, 29 alunos (44,6%) afirmam que os alunos tentam impedir atos de *bullying* algumas vezes. No que diz respeito ao medo sentido por parte dos alunos, 18 (27,7%) declararam nunca ter sentido, enquanto que 13 alunos (20,0%) afirmaram sentir muitas vezes medo de ser vítima de *bullying* (Tabela 4).

Tabela 4*Frequência dos comportamentos de defesa em prol das vítimas e do medo de ser vítima*

	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		Quase sempre	
	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)	<i>n</i>	(%)
Achas que os outros alunos tentam impedir atos de bullying?	2	3.1%	17	26.2%	29	44.6%	10	15.4%	7	10.8%
Tens medo de ser vítima de bullying na tua escola?	18	27.7%	13	20%	12	18.5%	13	20%	9	13.8%

2) Caracterizar a amostra de adolescentes portugueses ao nível dos seus comportamentos prossociais

No concerne às tendências prossociais dos alunos, mais especificamente no fator *Anonymous* obteve-se uma média de 2,17 (DP = 0,80), configurando-se como o fator com a menor média apresentada. O fator com a média de respostas mais elevada foi o fator *Public*, cuja média foi de 4,01 (DP = 0,78) (Tabela 5).

Tabela 5*Estatística descritiva dos Fatores da Medida de Tendências Prossociais*

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Fator Dire/Emotional (score total)	62	3.41	0.72
Fator Anonymous (score total)	63	2.17	0.80
Fator Public (score total)	65	4.01	0.78

Fator <i>Compliant</i> (score total)	65	3.88	1.01
Fator <i>Altruism</i> (score total)	61	3.89	0.74

3) Testar a associação entre os comportamentos de *bullying*, vitimação e os comportamentos prossociais

De acordo com os resultados obtidos, a manifestação de comportamentos de *bullying* está positivamente correlacionada com a vitimação ($r = 0.43$, $p = .01$), o que indica que uma maior perpretação de *bullying*, está associada a uma maior vitimização experienciada. Não foram verificadas correlações estatisticamente significativas entre os diferentes tipos de comportamentos prossociais, o *bullying* e a vitimação (Tabela 6).

Tabela 6

Associação entre os comportamentos de bullying, vitimação, comportamentos prossociais e realização acadêmica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Fator <i>Bullying</i>	–								
2. Fator Vitimação	.43**	–							
3. Fator <i>Dire/Emotional</i>	.03	.22	–						
4. Fator <i>Anonymous</i>	-.09	-.04	.43**	–					
5. Fator <i>Public</i>	-.04	-.23	-.01	-.34**	–				
6. Fator <i>Compliant</i>	-.17	-.11	.29*	.00	.16	–			
7. Fator <i>Altruism</i>	.01	-.13	-.20	-.35**	.55**	.01	–		
8. Nota de Português	-.29*	-.07	.10	-.10	.17	.24	.16	–	
9. Nota de Matemática	-.19	-.22	.11	.07	.22	.24	.25	.58**	–

* $p < .05$; ** $p < .01$

4) Testar a associação entre os comportamentos de *bullying*, vitimação, comportamentos prossociais e a realização acadêmica

É possível constatar a existência de uma correlação negativa significativa entre a manifestação de comportamentos de *bullying* e a nota do 2º período da disciplina de Português,

$r = -.29, p = .05$. Assim, uma maior manifestação de comportamentos de *bullying* está associada a uma nota mais baixa à disciplina de Português (Tabela 6).

5) Testar diferenças ao nível de comportamentos de *bullying*, vitimação e comportamentos prossociais em função da realização académica

Considerando a correlação negativa significativa entre os comportamentos de *bullying* e a classificação obtida na disciplina de Português, foram criadas e comparadas subamostras com alunos com a realização académica mais discrepante, obtendo-se os resultados descritos em seguida.

Os alunos com uma classificação negativa à disciplina de Português manifestam comportamentos de *bullying* significativamente superiores aos alunos com uma classificação de “bom” à disciplina de Português, $t(25) = 3.12, p = 0.01$ (Tabela 7).

Tabela 7

Diferenças ao nível de comportamentos de bullying em função da realização académica na disciplina de Português

Realização académica - Português			
	Nota de Português – “negativa”	Nota de Português – “bom”	
Fator <i>Bullying</i> (score total)	(n = 13) M (DP)	(n = 14) M (DP)	t (25)
	1.19 (0.13)	1.06 (0.08)	3.12**

** $p < .01$

6) Testar diferenças ao nível de comportamentos de *bullying*, vitimação e comportamentos prossociais em função do género

No que concerne às diferenças de género e à interpretação de comportamentos de *bullying*, existem diferenças significativas entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes do sexo masculino ($t(62) = -2.83, p = 0,01$), não tendo sido verificadas diferenças relativamente à vitimação ($t(60) = -0.30, p = 0,75$). Posto isto, os rapazes apresentam um nível de comportamentos de *bullying* significativamente superior quando comparados com as raparigas. Verificam-se também diferenças de género, embora marginalmente significativas, ao nível dos comportamentos prossociais do tipo *Compliant* ($t(63) = 1.91, p = 0,06$), sendo que as raparigas

se demonstram mais disponíveis a responder a um pedido de ajuda comparativamente aos rapazes (Tabela 8).

Tabela 8

Diferenças ao nível de comportamentos de bullying, vitimação e comportamentos prossociais em função do género

Género			
	Feminino	Masculino	
Fator <i>Bullying</i> (score total)	(n = 29) M (DP)	(n = 35) M (DP)	t (62)
	1.08 (0.12)	1.18 (0.16)	-2.83**
Fator Vitimação (score total)	(n = 27) M (DP)	(n = 35) M (DP)	t (60)
	1.27 (0.24)	1.30 (0.44)	-0.30
Comportamento prossocial – Tipo <i>Dire/Emotional</i> (score total)	(n = 26) M (DP)	(n = 36) M (DP)	t (60)
	3.53 (0.70)	3.33 (0.74)	1.10
Comportamento prossocial – Tipo <i>Anonymous</i> (score total)	(n = 29) M (DP)	(n = 34) M (DP)	t (61)
	2.06 (0.83)	2.25 (0.78)	-0.94
Comportamento prossocial – Tipo <i>Public</i> (score total)	(n = 29) M (DP)	(n = 36) M (DP)	t (63)
	4.18 (0.69)	3.88 (0.82)	1.60
Comportamento prossocial – Tipo <i>Compliant</i> (score total)	(n = 29) M (DP)	(n = 36) M (DP)	t (63)
	4.14 (1.01)	3.67 (0.98)	1.91 [†]
Comportamento prossocial – Tipo <i>Altruism</i> (score total)	(n = 28) M (DP)	(n = 33) M (DP)	t (59)
	3.90 (0.93)	3.88 (0.54)	0.11

[†] $p < .10$; ** $p < .01$

Discussão

No presente estudo pretendeu-se caracterizar uma amostra de adolescentes portugueses, a frequentar o 7º ano de escolaridade, ao nível dos seus comportamentos de *bullying*, vitimação experienciada e comportamentos prossociais. Testaram-se, também, as associações entre os comportamentos de *bullying* e vitimação e os comportamentos prossociais, assim como a associação entre estas variáveis e a realização académica. Por fim, avaliaram-se as diferenças ao nível dos comportamentos de *bullying*, vitimação e comportamentos prossociais em função da realização académica e do género.

No que concerne os comportamentos de *bullying* e a vitimação experienciada, é possível concluir que os comportamentos de *bullying* reportados pelos adolescentes são inferiores à vitimação experienciada, à semelhança dos resultados obtidos em estudos nacionais (Coelho & Sousa, 2018; Coelho et al., 2016). A nível internacional, foi também verificada uma discrepância entre o *bullying* e a vitimação reportados (Kowalski et al., 2014; Popović-Ćitić et al., 2011), corroborando os resultados obtidos. Esta discrepância pode ser explicada pela desejabilidade social inerente aos instrumentos de autorrelato, pois estes implicam a revelação de informação potencialmente negativa sobre si próprio, levando a que os indivíduos tendam a reportar com menor frequência comportamentos socialmente indesejáveis (Goffman, 1967; Holtgraves, 2017). O *bullying* verbal foi o comportamento de *bullying* mais frequentemente utilizado por parte do agressor e o comportamento mais experienciado por parte das vítimas, indo também ao encontro da literatura (Coelho, 2016). A prevalência do *cyberbullying* na amostra deste estudo, e de outros estudos realizados com adolescentes portugueses (Coelho et al., 2016), é inferior à prevalência do *bullying* tradicional. No entanto, a frequência do *cyberbullying* da amostra é inferior ao reportado pela literatura (DeHue, Bolman & Vollink, 2008; Kowalski et al., 2014).

No que diz respeito aos comportamentos prossociais dos alunos, verificou-se que o fator com a média mais baixa foi o fator *Anonymous* e o fator com a média mais elevada foi o fator *Public*, o que significa que os seus comportamentos prossociais são, maioritariamente, realizados de modo a que os alunos não tenham conhecimento de quem os realizou (Carlo & Randal, 2002). Os resultados obtidos podem ser explicados tendo por base uma perspetiva desenvolvimental. Durante a adolescência, o papel do grupo de pares assume uma grande preponderância para os jovens, nomeadamente na aprendizagem de importantes competências interpessoais, definindo a aceitação de diferentes tipos de comportamento e interações sociais (Jung & Schröder-Abé, 2019; Pardini, Loeber & Stouthamer-Loeber, 2005). Os adolescentes

procuram ter em consideração a perspectiva dos pares na sua tomada de decisão e obter um sentimento de pertença e aceitação dentro do grupo (Oberle & Schonert-Reichl, 2013). Posto isto, a anonimidade dos comportamentos prossociais dos alunos pode resultar de uma inibição social baseada nos comportamentos e crenças dos restantes colegas, de modo a evitar a sua desaprovação (Denollet, 2005; Salmivalli, 2009).

No que diz respeito à correlação encontrada entre a perpetração de *bullying* e a vitimação, esta pode ter por base o modelo de processamento de informação social (Crick & Dodge, 1994; van Reemst, Fischer & Zwirs, 2016). Este modelo, posteriormente adaptado à realidade do *bullying*, refere que um aluno vítima de *bullying* pode também tornar-se agressor através de um processo de cinco etapas. Em primeiro lugar, a vítima reconhece a situação pela qual está a passar e os códigos de conduta inerentes. Em segundo lugar, tendo por base esquemas formados através de experiências passadas, a vítima pode interpretar que é desprezada pelos restantes colegas e que estes não estão dispostos a prestar-lhe auxílio. Posteriormente, a vítima clarifica e define de que forma deverá agir perante este tipo de situações (e.g. melhorar a sua situação). Em quarto lugar, tendo por base os objetivos definidos na etapa anterior, a vítima procura os diferentes tipos de resposta existentes para enfrentar a situação de *bullying* e, por último, após a avaliação da sua autoeficácia, dos diferentes tipos de resposta e possíveis resultados, esta seleciona a resposta que considera mais eficaz e realiza-a (e.g. a vítima tenta imitar os comportamentos do agressor e torna-se agressora de alunos mais vulneráveis, de modo a satisfazer as suas necessidades, devido às suas estratégias de *coping* ineficazes adotadas previamente) (Crick & Dodge, 1994; van Reemst, Fischer & Zwirs, 2016).

Segundo Lazarus e Folkman (1984), as estratégias de *coping* definem-se como uma resposta do indivíduo face ao stress. Durante as interações com o ambiente, os indivíduos ajustam as suas cognições e comportamentos através de uma avaliação contínua, de modo a que sejam capazes de gerir as exigências internas e externas que ultrapassam os seus recursos pessoais. As estratégias de coping utilizadas pelas vítimas em situações de *bullying* podem ser divididas em duas categorias: estratégias focadas no problema (e.g. autodefesa, enfrentar os agressores e manter um distanciamento dos mesmos) e estratégias focadas na emoção (e.g. procura de suporte social, redução de tensão e culpabilização), sendo que as estratégias focadas no problema são as mais utilizadas (Tenenbaum, Varjas, Meyers & Parris, 2011).

A maior parte dos indivíduos que apresentam o papel de perpetrador e vítima são, na maioria dos casos, inicialmente, potenciais vítimas devido a fatores como uma menor empatia, pobre controlo emocional e auto-regulação (Sung, Chen, Yen & Valcke, 2018). Os alunos que assumem ambos os papéis no *bullying* escolar partilham características com os agressores e as

vítimas (Marengo et al., 2018), mas estudos sugerem que estes podem experienciar uma combinação ainda mais severa de problemas comportamentais e emocionais, como dificuldades ao nível das suas relações interpessoais e uma menor realização académica (Ivarsson, Broberg, Arvidsson & Gillberg, 2005; Khamis, 2015), assim como consequências negativas a longo prazo ao nível da sua saúde mental (Copeland, Wolke, Angold & Costello, 2013).

A inexistência de uma correlação entre os comportamentos de *bullying*, vitimação e os comportamentos prossociais pode também assentar numa explicação desenvolvimental. A adolescência é uma fase do desenvolvimento pautada por mudanças a nível biológico, cognitivo e social, com impacto no desenvolvimento moral dos indivíduos (Hart & Carlo, 2005). As mudanças a nível biológico inerentes a esta fase, são expectáveis de aumentar a sensibilidade emocional e, conseqüentemente, a empatia e comportamentos prossociais. Por outro lado, as alterações hormonais são também associadas a uma maior irritabilidade e agressividade, o que pode atenuar manifestações de altruísmo e facilitar manifestações de comportamentos agressivos (Fabes, Carlo, Kupanoff, & Laible, 1998). A adolescência é também uma fase na qual o jovem tem como objetivo tornar-se cada vez menos dependente dos seus pais e tornar o seu *self* diferenciado (Steinberg & Silverberg, 1987). O papel dos pares nesta fase é crucial, sendo uma importante fonte de suporte emocional, o que elucida o facto de os alunos da amostra afirmarem recorrer, maioritariamente, aos amigos quando são vítimas de *bullying*.

O raciocínio moral é uma das importantes competências desenvolvidas nesta fase, estando o seu bom desenvolvimento associado a um maior número de comportamentos prossociais e o seu fraco desenvolvimento associado a um maior envolvimento em comportamentos agressivos (Eisenberg et al., 2002; Malti & Latzko, 2010; Von Grundherr, Geisler, Stoiber & Schäfer, 2017; Vugt et al., 2011). O desenvolvimento cognitivo é considerado necessário para o raciocínio moral, sendo que competências cognitivas mais complexas que emergem na adolescência são centrais para um maior desenvolvimento moral (Derryberry & Barger, 2008; Piaget, 1932). Dado que a adolescência é uma fase na qual se verifica um constante desenvolvimento, esta instabilidade e o facto de os jovens ainda não terem completamente estabelecido o seu sistema de valores, pode explicar a ausência de associação entre os comportamentos de *bullying*, vitimação e os comportamentos prossociais.

Para além disto, é possível que os resultados obtidos possam também ser explicados pela escala utilizada, uma vez que esta se encontra adaptada para adolescentes um pouco mais velhos, podendo não permitir identificar as correlações supramencionadas.

Relativamente à correlação negativa entre o *bullying* e realização académica verificada na amostra, os resultados são consistentes com a literatura existente. Vários autores afirmam a existência de uma associação entre estas variáveis (Jan & Husain, 2015; Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010; Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013). O estabelecimento de relações negativas com os pares, nomeadamente na adoção de comportamentos de *bullying*, estão associadas a uma menor realização académica (Crozier & Barth, 2005; Murray-Harvey & Slee, 2010; Rothon, Head, Klineberg & Stansfeld, 2011; Slade & Wissow, 2007) e as competências sociais adequadas, como os comportamentos prossociais, apresentam-se como um preditor a longo prazo da realização académica (Cooper, Moore, Powers, Cleveland & Greenberg, 2014), corroborando assim os resultados obtidos. Assim, foram encontradas diferenças ao nível de uma maior interpretação de comportamentos de *bullying* nos alunos com classificações negativas à disciplina de Português. Segundo Caemmerer & Heith (2015), os alunos com menor realização académica recebem uma menor aceitação por parte dos pares (Coie & Krehbiel, 1984) e tendem a apresentar mais comportamentos disruptivos, motivados pela frustração sentida devido à sua fraca realização académica (Nelson, Benner, Lane & Smith, 2004). Inversamente, os alunos com maior realização académica apresentam uma maior capacidade de resolução de problemas, podendo facilitar as suas interações sociais com os pares e professores, sendo também esta competência útil em situações sociais, como a resolução de conflitos (Wentzel, 1991).

No que diz respeito às diferenças de género, vários estudos corroboram os resultados obtidos, sugerindo que indivíduos do sexo masculino apresentam uma maior frequência de perpetração do *bullying* face aos indivíduos do sexo feminino (Coelho et al., 2016; Coelho & Sousa, 2018; Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Silva et al., 2013; Smith, López-Castro, Robinson & Görzig, 2019; Popović-Ćitić et al., 2011). Relativamente às diferenças de género encontradas, embora marginalmente significativas, no que concerne à disponibilidade para responder a um pedido de ajuda, esta vai de encontro com investigações existentes que afirmam existir uma diferença na frequência e tipo de intervenção dos alunos dos diferentes géneros, sendo que as raparigas se mostram mais dispostas a intervir (Batanova, Espelage & Rao, 2014; Jenkins, Fredrick & Nickerson, 2018). De acordo com um estudo de Salmivalli et al. (1996), com uma amostra de adolescentes entre os 12 e os 13 anos, os jovens do sexo feminino apresentavam uma maior probabilidade de defender vítimas de bullying enquanto que os jovens do sexo masculino mostravam uma maior probabilidade de reforçar comportamentos de *bullying*, tendo sido encontrados os mesmos resultados numa amostra de adolescentes portugueses (Coelho & Sousa, 2018).

Conclusões

O presente estudo revelou que, numa amostra de adolescentes portugueses do 7º ano de escolaridade, os níveis de *bullying* reportados são inferiores à vitimação experienciada, sendo que a frequência reportada de ambos foi baixa. Foi também possível inferir que os comportamentos prossociais dos jovens tendem a ser realizados de forma pública. Verificou-se uma associação positiva entre a manifestação de comportamentos de *bullying* e a vitimação, assim como uma associação negativa entre a perpetração do bullying e a realização académica. No que diz respeito às diferenças, o estudo revelou que os alunos com uma classificação negativa à disciplina de Português manifestam comportamentos de *bullying* superiores aos alunos com uma boa classificação e que os alunos com uma classificação superior às disciplinas de Português e Matemática apresentam, respetivamente, maiores comportamentos prossociais face a um pedido de ajuda e maiores comportamentos prossociais baseados nas necessidades e bem-estar do outro. Por fim, relativamente às diferenças de género encontradas, os adolescentes do sexo masculino apresentam um nível de comportamentos de *bullying* superior e as adolescentes do sexo feminino revelaram maiores níveis de comportamentos prossociais face a um pedido de ajuda.

Relativamente às limitações do presente estudo, é possível realçar a sua amostra reduzida, não sendo representativa da população portuguesa. A realização de um estudo de caracterização da amostra, com apenas um momento de recolha de dados, não permitiu avaliar a evolução dos comportamentos dos adolescentes ao longo do tempo e a não inclusão de diferentes variáveis, como amostras de diferentes zonas de Portugal e programas de intervenção centrados na redução do *bullying*, revelaram-se também como limitações.

De futuro, seria pertinente realizar um estudo longitudinal e estudar o efeito recíproco de variáveis como a realização académica e os comportamentos prossociais. Seria também interessante realizar um estudo de impacto de modo a ser possível verificar a eficácia da implementação do *Heroic Imagination Project* nesta fase da adolescência. Dado que esta fase é pautada por desafios e mudanças cruciais para o desenvolvimento do indivíduo, com manifestações a vários níveis, a promoção de competências socioemocionais pode ter um impacto significativo, nomeadamente no aumento dos comportamentos prossociais, no decréscimo de comportamentos de risco e uma melhor realização académica (Durlak et al., 2011; Elias & Haynes, 2008).

No que diz respeito às implicações práticas do estudo, a caracterização detalhada da amostra e análises realizadas são relevantes na medida em que os dados obtidos permitem uma

melhor compreensão da população-alvo e das suas características e necessidades. Isto permite a adaptação ou construção de futuras intervenções, envolvendo também outros profissionais em contacto com esta população (e.g. professores), com o objetivo de fomentar os comportamentos prossociais dos alunos que, consequentemente, promoverão também a sua realização académica. O presente estudo possibilita também aprofundar conhecimentos acerca de uma faixa etária na qual o *bullying* apresenta uma maior prevalência. Dadas as consequências negativas do envolvimento em situações *bullying*, nomeadamente ao nível da saúde mental e física, ajustamento social, concretização académica e a possibilidade de potenciar o envolvimento em comportamentos de risco (Gini & Pozzoli, 2009; Rigby, 2003; Kowalski et al., 2014), a exploração destas temáticas apresenta-se como fundamental.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, 9, 23–36. doi:10.1080.715388220903185639
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personal and Social Psychology Review*, 3, 193–209. doi:10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A., Barbarnelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364–374. doi:10.1037/0022-3514.71.2.364
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbarnelli, C., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125–135. doi:10.1037/0022-3514.80.1.125
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's physiological and emotional reactions to witnessing bullying predict bystander intervention. *Child Development*, 84, 375–390. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x
- Batson, C. D., Ahmad, N., & Stocks, E. L. (2004). Benefits and Liabilities of Empathy-Induced Altruism. In A. G. Miller, *The Social Psychology of Good and Evil* (pp. 359-385). New York: The Guilford Press.
- Blau, K., Franco, Z., & Zimbardo, P. (2009). Fostering the Heroic Imagination: An Ancient Ideal and a Modern Vision. *Eye on Psi Chi*. Obtido em Junho de 2015, de https://static1.squarespace.com/static/5a287a03c027d81ab2da6116/t/5a431b39419202c4d32c2521/1514347327044/PSI_CHI_13_3_blauarticle.pdf
- Carlo, G. (2014). The development and correlates of prosocial moral behaviors. In M. Killen, & J. G. Smetana (eds.), *Handbook of moral development* (pp. 208-234). New York: Psychology press.
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Zamboanga, B., & Jarvis, L. H. (2010). The Multidimensionality of Prosocial Behaviors and Evidence of Measurement Equivalence in Mexican American and European American Early Adolescents. *Journal of Research On Adolescence*, 20(2), 334-358. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00637.x.
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 31(1), 31-44.

- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382. doi:10.1177/0143034301223011
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *European Journal of Public Health*, 25, Supplement, 2, 61–64, doi:10.1093/eurpub/ckv029
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P., & Romão, A. M. (2016). Bullying and cyberbullying in Portugal: Validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, 37(3), 223-239. doi:10.1177/0143034315626609
- Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). Bullying and Cyberbullying Behaviors Questionnaire: Validation of a short form. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1-8. doi:10.1080/21683603.2018.1522282
- Coloroso, B. (2005). A bully's bystanders are never innocent. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70(8), 49-51.
- CQ Researcher. (2005). Bullying: Are schools doing enough to stop the problem. *The CQ Researcher*, 15(4), 103-123.
- Darley, J., & Latane, B. (1968). When will people help in a crisis? *Psychology Today*, 2, 54–57, 70–71.
- De Waal, F. (2010). *The age of empathy: Nature's lessons for a kinder society*. Broadway Books.
- DeHue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11(2), 217-223.
- Denollet, J. (2005). DS14: standard assessment of negative affectivity, social inhibition, and Type D personality. *Psychosomatic Medicine*, 67, 89–97. doi: 10.1097/01.psy.0000149256.81953.49
- Desteno, D. (2015). Compassion and altruism: How our minds determine who is worthy of help. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 80-83. doi:10.1016/j.cobeha.2015.02.002
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416.

- Dooley, J. J., Pyzalski, J., & Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 182–188. doi:10.1027/0044-3409.217.4.182
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 646-718). Hoboken, Nj: Willey
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23, 474–495. doi:10.1037/1045- 3830.23.4.474
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419–429. doi:10.1002/ab.1027
- Espelage, D., Green H. D., & Wasserman, S. (2007). Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 118, 61-75.
- Fiegin, S., Owens, G., & Goodyear-Smith, F. (2014). Theories of human altruism: a systematic review. *Journal of Psychiatry and Brain Functions*, 1. doi:10.7243/2055-3447-1-5
- Fernandes, E., Henriques, S., Mendes, S., & Ribeiro, E. (2016). Bullying: Conhecer para Prevenir. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, (49), 77-89.
- Fischer, P., Greitemeyer, T., Pollozek, F., & Frey, D. (2006). The unresponsive bystander: Are bystanders more responsive in dangerous emergencies? *European Journal of Social Psychology*, 36, 267-278. doi:10.1002/ejsp.297
- Franco, Z., Blau, K., & Zimbardo, P. (2011). Heroism: A conceptual analysis and differentiation between heroic action and altruism. *Review of General Psychology*, 15(2), 99-113. doi:10.1037/a0022672
- Franco, Z. & Zimbardo, P. (2007). The banality of heroism. *Greater Good Magazine*. Obtido em abril de 2017, de https://greatergood.berkeley.edu/article/item/the_banality_of_heroism.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 466.

- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education
- Gladden, R. M. (2014). Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements. Version 1.0. *Centers for Disease Control and Prevention*
- González-Pérez, J. & Pozo, M. J. C. (2007). *Educar para A Não Violência: Perspectivas e Estratégias de Intervenção*. Mem Martins: K Editora.
- Harari, H., Harari, O., & White, R. V. (1985). The reaction to rape by American male bystanders. *The Journal of Social Psychology*, 125, 653-658. doi: 10.1080/00224545.1985.9712039
- Heroic Imagination Project (2016). The Heroic Imagination Project: An introduction and overview of our educational programs. Consultado no website Heroic Imagination Project: <http://heroicimagination.org/programs/>
- Heroic Imagination Project, (2017). Our Mission. Consultado no website Heroic Imagination Project: <https://www.heroicimagination.org/mission/>
- Hortensius, R., & de Gelder, B. (2018). From Empathy to Apathy: The Bystander Effect Revisited. *Current Directions in Psychological Science*, 27(4), 249-256. doi: 10.1177/0963721417749653
- Hutchinson, M. (2012). Exploring the impact of bullying on young bystanders. *Educational Psychology in Practice*, 28, 425–442. doi:10.1080/02667363.2012.727785.
- Jayawickreme, E., & Di Stefano, P. (2012). How can we study heroism? Integrating persons, situations and communities. *Political Psychology*, 33, 165-178. doi:10.1111/j.1467-9221.2011.00861.x
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073–1137. doi: 10.1037/a0035618.

- Kohen, A., Langdon, M., & Riches, B. R. (2017). The making of a hero: Cultivating empathy, altruism, and heroic imagination. *Journal of Humanistic Psychology*. doi:10.1177/0022167817708064
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims, and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515–530. doi:10.1002/ab.10060
- Obermann, M. (2011) Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying, *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257. doi:10.1080/15388220.2011.578276
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders Are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148–169. doi:10.1177/1541204006286288
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548–553. doi:10.1037/0012-1649.31.4.548
- Pequeno, M. (2016). Violência e Direitos Humanos. *Revista de Filosofia Aurora*, 28(43), 135-146. doi:10.7213/aurora.28.043.DS07
- Popović-Čitić, B., Djurić, S., & Cvetković, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, 32, 412–424. doi:10.1177/0143034311401700

- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815–827. doi:10.1007/s10802-010-9399-9
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Agression and Violent Behaviour*, 15, 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukieinen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. doi:10.1080/15374416.2011.597090.
- Siegel, N. M. (2009). Kids helping kids: The influence of situational factors on peer intervention in middle school bullying. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69.
- Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., de Oliveira, W. A. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(12), 6820-31. doi:10.3390/ijerph10126820.
- Silva, S. E. C. N. (2016). *Prosocial Tendencies Measure Adaptation: A Portuguese Contribute For The Heroic Imagination Project*. Dissertação de mestrado em psicologia. Universidade Católica: Porto.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Shepela, S. T., Cook, J., Horlitz, E., Leal, R., Luciano, S., Lutfy, E., Miller, C., & Worden, E. (1999). Courageous resistance: A special case of altruism. *Theory & Psychology*, 9(6), 787-805.
- Staub, E. (2003). *The Psychology of Good and Evil: Why Children, Adults, and Groups Help and Harm Others* (1st ed.). New York: Cambridge University Press.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A

- Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
doi:10.1111/cdev.12864
- Walker, L. J., & Frimer, J. A. (2007). Moral personality of brave and caring exemplars. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 845-860. doi:10.1037/0022-3514.93.5.845
- Weele, C. (2011). Empathy's purity, sympathy's complexities; De Waal, Darwin and Adam Smith. *Biology & Philosophy*, 26(4), 583-593. doi:10.1007/s10539-011-9248-4
- Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2004). What works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 86-97.
doi:10.1177/0002716203260093
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53(4), 295-308. doi:10.1016/j.jsp.2015.05.004
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.018
- Wilson-Simmons, R., Dash, K., Tehranifar, P., O'donnell, L., & Stueve, A. (2006). What can student bystanders do to prevent school violence? Perceptions of students and school staff. *Journal of school violence*, 5(1), 43-62.
- Ybarra, M., & Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Zimbardo, P. (2011). Why the world need heroes. *Europe's Journal of Psychology*, 7(3), 402-407.
- Zimbardo, P. (2016). Creating a new generation of everyday heroes and understanding the dynamics of time perspective. *Psychology International*, 27(3), 1-3.